



## **A escola do possível, para nós também!<sup>1</sup>**

Gabriel Machado dos SANTOS<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE

### **Resumo**

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado em andamento e propõe refletir porque alunos e alunas LGBTQIA+ ainda são considerados sujeitos invisibilizados dentro da escola. Para a confecção deste trabalho, tomamos como norte as discussões a partir de Louro, Butler e Foucault, captando as dinâmicas das relações de poder para dissertar sobre a constante reprodução dos ideais de disciplina, docilidade e utilidade dos indivíduos enquanto ocupantes do espaço escolar, esvaziando o sentido de sua própria existência e permanência. As reflexões cabíveis aqui, versam sobre as polarizações dos signos determinantes aos papéis sociais dos gêneros e suas reproduções, que são acompanhadas de perto pela instituição escolar, assim, protegendo os métodos e tradições conservadoras que se remodelam. Interessa saber se, diante da infinita diversidade que está presente na qualidade da natureza e da cultura, a escola se apropria disso, dar-se conta disso, para compreender as diferenças dos sujeitos e a produção de identidades. Em que cultura ela está presente? Qual identidade dessa cultura? Portanto, o objetivo é dialogar e apreender as mudanças e adaptações ocorridas socialmente, observando a trajetória de pesquisadores(as) da educação e gênero, dos(as) educandos(as) e educadores(as) LGBTQIA+, quanto à inserção e visibilidade desses habitantes das periferias dos dispositivos negligenciadores da educação plural.

**Palavras-chave:** Educação; Sexualidade; Diversidade.

### **Introdução**

Educar para a diversidade é educar para a vida. Pensar uma educação pautada na pluralidade faz-se necessário a entender quem e quais são os sujeitos que se tornam visíveis num ambiente a partir da reflexão de que sua cultura e representação advêm de uma existência, um lugar. Respectivamente, suas experiências e vivências são informações que resultam em tensionamentos e alimentam as novas perspectivas e discussões ressignificando também o lugar que ocupam e o transformam.

Adentrar no espaço educacional, primeiramente, vislumbra possibilitar a continuidade da aprendizagem dos valores absorvidos no lar, desenvolver o cognitivo através de suas etapas sequenciais, ter a capacidade de estabelecer uma postura

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GT 3 – Processos de identificação e desigualdades nas relações étnico-raciais, intergeracionais e de gênero do III Seminário Nacional de Sociologia, realizado de forma remota de 08 a 16 de outubro de 2020.

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFS, e-mail: gabriel.machado82@gmail.com



crítica. Teoricamente, a educação é assegurada inicialmente pela esfera familiar e tutelada posteriormente pela escola, essencialmente categorizada como mediação do conhecimento adquirido, ou seja, o incitamento mediado dos valores, a preparação para a desenvoltura e a interação em grupo. A infinita diversidade está presente na qualidade da natureza e da cultura e a escola necessita apropriar-se disso, dar-se conta disso, para compreender as diferenças dos sujeitos e a produção de identidades. É preciso responder: em que cultura ela está presente? Qual(is) a(s) identidade(s) da cultura em questão?

Nesse aspecto, a forma como a instituição se apresenta nos remete ao pensamento histórico de uma escola moderna inaugurada pela igreja sob o comando da figura de um mestre, sendo ele religioso (católico ou protestante) que cuidará da educação dos futuros fiéis de suas igrejas. Para esses docentes, as ordens religiosas, as congregações e as associações, escreveram manuais, criaram regras e determinaram condutas que regulavam os seus gestos, os modos adequados de colocar suas mãos em seu corpo, de caminhar e de falar.

Ela, então, se edifica a partir de uma construção binária. Quando a escola é feminina, nós temos um discurso voltado como um lugar de vigilância, zelo, cuidado, ou seja, tarefas tradicionalmente femininas. Àqueles que dizem que a escola é masculina, nós temos então uma referência ao próprio conhecimento, que foi historicamente produzido pelos homens.

Louro (1997) defende o ponto de vista de que a escola não é masculina nem feminina, ela é sim atravessada pelos gêneros. Ela nos diz que tudo na escola, das técnicas de ensino às estratégias de avaliação, operam na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres, sendo necessário refletir sobre as construções sociais e culturais do masculino e feminino.

No Brasil, grandes obstáculos ainda repercutem à existência das pessoas LGBTQI+ e dessa convivência figura-se uma deficiência conjunta entre estado e sociedade, que afetam o processo de equidade de direitos, suas vivências e reivindicações. Ocultar, reprimir e desaprovar são razões 'comuns' dentro da escola, ou seja, a representação do que vem a ser convencional para discussão necessita de um crivo pertencente à dinâmica de atuação de quem detém a palavra, ora regente da instituição, que por sua vez é mantida por classes superiores e corresponde em



sua maioria à religiosidade e hegemonicamente branca. As palavras de Arroyo dizem que

A relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos. A categoria desiguais, porque na pobreza, no desemprego, na exploração do trabalho, porque oprimidos, sai das justificativas de políticas e até das análises e avaliações e o termo *excluídos* entra no seu lugar. Excluídos não dos bens materiais do viver humano, mas excluídos dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social. Mantidos do lado de fora extramuros. (ARROYO, 2010, p. 1391)

Esta afirmação torna-se vigente à população LGBTQI+ a partir do momento em que seus corpos são notados. Uma vez notados e para que sejam resguardados ao livre trânsito social, a eles são transferidos métodos disciplinares dos “Dispositivos de Poder” (Foucault, 1979) atribuindo-lhes alguma utilidade, por sua vez modelados entre regras bem definidas propostas pela sociedade onde estão inscritos, pois o “[...] poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas de todas as relações humanas” (Elias, 1970, p. 81).

São corpos caracterizados pelo modo de agir, falar e se expressar que por sua vez, destoam do comportamento padronizado, designados à reprovação. Tais artifícios demarcadores do diferente quando recebidos, encontram uma outra comunidade resistente ao respeito e adequação das informações que constituem os seus devidos lugares e suas falas, consolidando assim, a reprodução das práticas de preconceito e exclusão indiferente às novas políticas, organizações afetivas e performatividades.

Por ser um veículo disciplinar, um instrumento que abriga grande parte e potencialidade das transformações sociais, a escola resvala no conceito dos “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 164). Signos correspondentes que permitem identificar quem e como são as receptividades enquanto nomeados como desiguais.

Outra forma de pensar os coletivos feitos desiguais é como marginalizados, até como *marginais* ou na margem de lá, onde predomina a miséria não tanto social mas moral, a falta de valores, de hábitos, onde domina o tradicionalismo a até a cultura da pobreza e da miséria. Desiguais porque à margem da civilização, da modernidade, da racionalidade científica, do progresso e de seus valores civilizatórios, progressistas, de esforço e de trabalho. (ARROYO, 2010, p. 1389)



Um corpo destoante reconhecido como periferia do dispositivo do gênero e da sexualidade na constituição do sistema corpo-sexo-gênero, nada mais é que um posicionamento, que consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as felicidades e os prazeres para além da dominação de suas ações. É que se revela em prática diante à forma de dominação por exclusão. Observamos que as construções sociais, as reformulações da sociedade aos novos pensamentos, estudos, são leituras das relações de poder e o ato do enfrentamento possibilitam, também, uma autonomia em seu posicionamento político. Conforme Silva,

A teoria crítica do currículo tem contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção social. As teorias da reprodução social, por exemplo, nos mostraram como a distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social. Perspectivas mais culturalistas, como a de Bordieu, por exemplo, contribuíram para nos fazer compreender como as desigualdades escolares escondem fundamentais relações entre cultura e poder. Apesar disso, entretanto, boa parte da teorização crítica do currículo permanece presa a certas concepções, seja do saber, seja do poder, ou ainda, da relação entre os dois, que têm sido questionadas pela teorização social e cultural mais recente, particularmente, por aquilo que passou a se chamar de “pós-estruturalismo”. (SILVA, 2009, p. 190)

Nesse contexto, a discussão sobre gênero e sexualidade em sala de aula permite verticalizar opiniões em busca de uma melhor inserção dos sujeitos, estudo e observação das variações comportamentais que permitam aos profissionais a perspicácia, constante informação e conhecimento das múltiplas formas de ser e viver. Um novo posicionamento. Portanto, faz-se necessária pensar uma resposta processual e pessoal aos princípios demarcadores: Como a escola tem lidado com tudo isso? Como professores e professoras se veem diante dessas questões? Quais são os pontos de apoio e onde se encontram as fragilidades e receios?

Podemos elencar diversas hipóteses para o entendimento e compreensão de como são mutáveis as respostas, as representações, os valores, as tradições, que nos permitem refletir ao convocar a discussão destes questionamentos para uma categoria analítica que repercute à visibilidade desses agentes que se desvencilham de hostilidades como participantes de um convívio social e reiteram sua existência politicamente.

Atrelado a esses questionamentos, integram-se ideias entre grupos e indivíduos, cujas motivações seriam a intenção de evidenciar quais “os sujeitos e as



práticas que são bons ou que são maus, integrados ou desintegrados, produtivos ou prejudiciais para o conjunto da sociedade” (LOURO, 2009, p. 86). E salientamos que “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (LOURO, 1997, p. 57).

Judith Butler, ao escrever *Problemas de Gênero – Feminismo e subversão da identidade*, entende que o conceito de gênero binário é algo arbitrariamente construído pela cultura, ou seja, há uma ampla performance para o que conhecemos como masculino e feminino enquanto nossos olhares se voltam para o processo histórico e opressor que impedem suas manifestações, revelações. O gênero seria então a primeira forma de dar formas às relações de poder, pois, acostumou-se historicamente, a ver a mulher como o oposto ao homem, ou seja, o outro, o não-homem. Tais distinções carregavam então a naturalização de que o homem é o comum, a norma e a mulher o diferente, centralizando e justificando uma definição variável do gênero.

Não se questionar e buscar compreender como operam os gêneros nas estruturas polarizadas se torna um caminho obscuro, opaco, impedindo as considerações visíveis a respeito das formas de construções individuais e coletivas que expõem as diferenças em sociedade. Bento nos diz:

Será que o homem negro vivência a masculinidade da mesma forma que o homem branco? O ideal da masculinidade é alcançado por algum sujeito empírico? Quais as interdições explícitas que se articula para formar a identidade masculina? Quais são as masculinidades silenciadas? (BENTO, 2006, p. 74).

Ou seja, assim como Butler apresenta um panorama de como são múltiplas as informações acerca do gênero e sua construção diante das eventualidades e contemporaneidade e que reflexem diretamente nos processos de identificação, vivência e assimilação, Bento nos permite estabelecer uma ponte a esse conteúdo sinalizando essa construção quando nos perguntamos, por exemplo, as relações entre homens negros e homens brancos, homens de classe média, empresários, em situação de rua, que mora na periferia, em diferentes regiões do país, entre muitas outras composições inter-relacionais.

### **Educação e diversidade pra quê?**



São as representações que nos dizem algo sobre esses sujeitos, delineando seus modos e traços, definindo seus contornos, caracterizando suas práticas e são essas representações que afirmam se o indivíduo pertence ou não a um grupo. As representações não são fixas, imutáveis. A escola foi concebida para acolher alguns, mas não todos.

Por meio da escolarização dos corpos e das mentes, a escola delimita espaços e servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode e não pode fazer. Ela separa e institui. A escola também reflete os paradigmas da sociedade. Se o paradigma é de uma sociedade machista que aborda essa dicotomia homem x mulher, sendo o homem detentor do poder e a mulher submissa sem nenhuma possibilidade de resistência a este poder, a escola também acaba representando e reproduzindo isto. A história nos permite verificar que “as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens “prendadas”, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura.” (LOURO, 1997, p. 62).

Esses manuais antigos já foram superados. No entanto, sob novas formas a escola continua com a sua marca distintiva sobre os sujeitos e por meio de múltiplos e discretos mecanismos, a escola continua distinguindo os corpos e as mentes. Todos esses processos também fazem parte das mudanças que fazem parte da escola. Desta forma, Alves afirma

[...] que a problemática da igualdade do acesso à escola não pode ser confundida com expressão de uma cultura homogênea, de padrão único. Faz-se necessário a adoção de currículos e metodologias de ensino que levem em consideração as diferenças regionais, culturais, de gênero, étnicas, raciais e religiosas, os perfis populacionais etários e os contextos onde as aprendizagens se realizam. (Alves, 2007, p. 5 e 6).

É possível verificar também em algumas escolas brasileiras, experiências e iniciativas que buscam subverter essas situações desiguais, pois uma das estratégias muito importante para que essas desigualdades é o foco nas práticas cotidianas mais imediatas e banais: inventando formas novas de dividir os grupos para jogos ou trabalhos, promover discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos, jornais, revistas, filmes, etc., produção de novos textos não sexistas e não racistas, investigando novos grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da história oficial, nos textos literários e modelos familiares.

Em termos de políticas curriculares ou práticas escolares, o tema da educação sexual está sendo restrito a um campo disciplinar: o da educação sexual. Há aqueles





que negam que a educação sexual seja uma missão da escola alegando que nestas, há escolhas morais e religiosas que cabem primordialmente às famílias. Por outro lado, reflete-se também que quando a educação sexual é trabalhada na escola, manifesta-se um discurso atravessado por vários dualismos: próprio x impróprio, saudável x doentio, normal x anormal, heterossexual x homossexual, benéfico x nocivo... Há um padrão presente nas aulas de educação sexual assumidamente heterossexual. Para Arroyo,

As escolas não são um espaço tranquilo onde verdades verdadeiras são repassadas, mas questionadas. Questões que vêm da dinâmica social e cultural, das ciências, da política, dos movimentos sociais, do movimento docente e também dos educadores e dos educandos, das formas tão precarizadas de viver a infância, adolescência, a juventude ou a vida adulta. Interrogações que penetram no interior das grades curriculares e as desestabilizam em suas certezas. (Arroyo, 2007, p. 51).

A dicotomia que posiciona a heterossexualidade como ponto positivo nos materiais em que se trabalha a educação sexual se dá a partir da má interpretação ou domesticação através da má formação do profissional docente, por pressões institucionais ou familiares em decorrência de dois mitos: o tratamento de temas como homossexualidade que vai influenciar os jovens a se tornarem homossexuais ou os jovens serem muito novos para serem identificados como gays ou lésbicas, ainda que não tenham nenhum contato com formas gays ou lésbicas de sociabilidade.

Se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gêneros, de classes, se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades, se admitimos que a escola está intrinsicamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e faz isso cotidianamente, com a nossa participação ou omissão, se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política e, por fim, não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

As circunstâncias que exemplificam o comportamento violento da escola são inúmeras. Pensa-se que não somente a escola esteja ou seja conservadora, entende-se que nós vivemos um período muito conservador no país com um avanço de forças fundamentalistas que produzem repercussões em todas as políticas públicas e a educação é uma delas. São essas observações que figuram aos educadores como



sujeitos que se movimentam nesse campo de possibilidades que se está colocado para os educadores e educadoras do país.

No tocante às práticas escolares conservadoras, refletimos através de ARROYO (2011) que nos possibilita identificar a disputa territorial presente no currículo escolar. Seu posicionamento a respeito dos certames da estrutura curricular promove a discussão acerca da obrigatoriedade de reprodução dos conteúdos, tornando o(a) educador(a) em um(a) aulista comprometido apenas com os resultados quantificados propostos pelas instituições, enquanto as vivências culturais são relegadas. Essa subordinação neutraliza – também – a capacidade de afirmação da identidade dos(as) educadores(as) perante a construção do conhecimento nas relações de salas de aula e inibe a receptividade do diverso.

### **O que podem revelar as experiências?**

Embora seja empolgante, a missão do processo educacional se contradiz constantemente com a realidade das escolas e universidades brasileiras, que cada vez mais se distanciam do aspecto democrático e equitativo, segregando diretamente, de forma incisiva, grupos minoritários, dentre eles/as os/as (e principalmente) transexuais. Em geral, boa parte dos estabelecimentos e ambientes educacionais ainda não estão parcialmente, e longe totalmente, preparados para lidar com as diferentes formas e expressões que a sexualidade assume em seus alunos.

A pesquisa realizada em 2016 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e demais instituições internacionais do Chile e Estados Unidos, revela que 60,2% dos estudantes LGBT consultados se sentem inseguros, ou diferentes por conta da sua orientação sexual em sala de aula (ABGLT, 2016). Sobre esta pesquisa constatou-se que

[...] um percentual de 73% dos alunos entrevistados que afirmaram sofrer violência verbal e 36% violência física –, encerramento de um diálogo propositivo à permanência do alunado de orientação sexual ou identidade de gênero, quer dizer, a maneira de cada um de nós de se vê, se como homem (masculino), como mulher (feminino), apontadas como risco iminente e por fim, a evasão completa do sistema de ensino. Desse percentual, os números indicam que 82% da evasão escolar corresponde a travestis e transgêneros, cuja permanência no ambiente escolar é estimada em apenas quatro anos. Ainda é possível verificar que 19,3% dos alunos de escola pública não gostariam de ter um colega de classe travesti, homossexual, transexual ou transgênero. Entre os entrevistados, 7,1% não queria ter travestis como colegas de classe. Homossexuais (5,3%), transexuais (4,4%) e transgêneros (2,5%). (ABGLT; FLACSO-BRASIL; OEI; MEC, 2016).





Os corpos não são induzidos a performar como masculinos ou femininos, eles entram assim nas instituições e esbarraram nos requisitos ‘necessários’ e impactantes para a permanência nela. A feminilidade percebida nos corpos masculinos, detêm maior vigilância, assim impera-se uma postura violenta física e verbal exteriorizando que tudo aquilo que se aproxima do feminino é passível de retaliação.

O Brasil é o país onde há mais assassinatos de pessoas LGBTQI+ no mundo, estampados em manchetes de jornais impressos, veiculados na mídia audiovisual e que correspondem entre 2011 a 2018 aos números contabilizados de 552 mortes por ano, sendo um assassinato a cada 16h, além do aumento em 272% das violências não letais atribuídas ao período de outubro de 2018, regido pelas campanhas eleitorais para a presidência do país (GGB, 2019).

Viver em um país que carrega consigo a liderança no ranking da violência desferida a uma comunidade justificando o ato por intermédio da moralidade e religiosidade vigente à sua tradição, nos faz ciente de que há em percurso cômodo a reprodução de uma deficiência educacional social. Que essa violência se institui à medida que outras práticas violentas subtraem a essência da infância quando direcionadas a reconhecer através do olhar alheio aqueles que não devem possuir o direito de existir.

Uma escola que não reconhece as particularidades das identidades coletivas é fruto de uma sociedade também fixada num propósito desencorajador de tais modificações. Gays, lésbicas, travestis e pessoas trans existem. Residem em diversos ambientes, ocupam diversas classes, trabalhos, praticam religiosidades, etc. E ainda assim são pessoas tomadas como corpos marginalizados, inaptos e doentes socialmente. Por serem agentes determinantes na organização de suas trajetórias e na reformulação dos critérios linguísticos, políticos, culturais, etc., que caracterizam e salientam mudanças no *modus operandi* das regras e contratos sociais, são considerados perigos constantes. Segundo Pitkin,

As palavras e o mundo mudam juntos, mas não em simples correlação direta. Quando imaginamos a introdução de uma palavra nova, tendemos a pensar em exemplos tais como o explorador dando nome a um local recém-descoberto, ou o químico preparando uma substância recém-descoberta ou recém-criada. Mas esses exemplos são profundamente enganosos, pois a maioria das palavras não são nomes; e os seres humanos podem, com a mesma facilidade, discursar sobre o que existe e o que não existe. (PITKIN, 2006, pg. 15).



Não obstante, o reconhecimento e a ascensão às vias legais de manutenção diária e projeção de carreira da pessoa LGBTQI+ é fato circunstanciado, por vezes individual, concomitante à escalada dos movimentos sociais e políticas públicas que protagonizam a discussão, inserção e reivindicação dos seus mesmos direitos e permanências como cidadãos. Muito se argumenta que a ausência de uma política de inclusão em determinadas instituições advém do critério inexperiência, imparcialidade coagida por gestores, legisladores ou mesmo interesse em captar as medidas e informações necessárias.

Mas ao dialogar com uma instituição escolar faz-se necessário a investida de uma propositura coerente às estatísticas negativas apresentadas anualmente e ao contínuo silêncio que reitera o símbolo de exclusão reafirmando: aqui não é o seu lugar, ou, não há espaço para você entre nós.

E quem são esses 'nós'? Que disparidade ou avaliação geral anexa os nós em uma circunstância aceitável e desobriga o outro nós a pertencer a um espaço? Este quadro de tensão nos permite folhear diversas literaturas em busca de uma resposta, em outros momentos executam-se possíveis soluções – ainda que apresentem um certo verniz de progresso – elencando alguns agentes na participação de trânsito negociável, permissível, basicamente como ocorrem os impasses para a utilização dos banheiros por pessoas trans.

Travestis e transexuais são as pessoas mais violentadas, na população LGBTQI+, psicologicamente e fisicamente na conquista de seus direitos. De um lado evidenciamos as camadas que percorrem suas trajetórias enquanto identificação com o corpo, retificação do nome, ingresso, permanência e progresso educacional, ora se sobrepondo, e de outro, compactuamos de novos alinhamentos e quebra de paradigmas quando as populações de travestis e transexuais alçam voos e reescrevem suas histórias, com as devidas honras e referências para outros, outras e outros.<sup>3</sup>

Nesse aspecto, Vergueiro diz que “o diálogo teórico flui melhor quando você, enquanto pessoa trans, se sente posicionada como interlocutora intelectual e política – ao invés de objeto referenciado em terceiras pessoas” (VERGUEIRO, 2016, p. 23-24). Uma argumentação extremamente importante que nos permite compreender as

---

<sup>3</sup> Termo utilizado para referenciar pessoas trans não-binárias, ou seja, não se identificam como homens e nem como mulheres.



diferenças entre fala e escuta no desenvolvimento do auto educar-se no intento de reconhecer a historicidade de mulheres, mulheres negras, homens negros, LGBTQI+, etc. Estar presente e ser nomeado/a/e corresponde ao processo de descaracterizar a marginalização e articular-se diante das feminilidades e masculinidades que transcendem os papéis impostos aos gêneros para que indivíduos sejam impelidos a performar através deles, reforçando assim a normalidade deste e o estigma para diferenciar negativamente um ou vários sujeitos de determinado grupo comparado (ELIAS;SCOTSON, 2000).

As identidades sociais, portanto, são narrativas como qualquer prática ou artefato cultural, uma produção de significados através dos diferentes discursos, representando o conhecimento individual e coletivo, relações de poder. Avaliando o processo de identidades, relações de conhecimento, consideramos as palavras de Silva:

Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às *peessoas*”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. O currículo é, pois, uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos tendem a destacar o aspecto político do currículo. Ambos os sentidos chamam a atenção para seus vínculos com relações de poder. Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre elas, podemos desviá-los, refratá-los, subverte-los, parodiá-los, carnavaliza-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzirmos o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. Flagrá-las e identifica-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política. (SILVA, 2009, p. 194-195).

A representação não é um reflexo da realidade, mas sim algo que constitui a própria realidade, ou seja, como estas representações produzem sentidos e quais os efeitos dessas representações nos sujeitos. Segundo Louro (1997), por exemplo, nuances que são mostradas nas telas do cinema: professores criativos, entusiasmados, vistos como salvadores de almas e muitas vezes não são bem vistos pela própria administração da escola. Esse tipo de professor salvador, atuante solitário, que quebra os paradigmas da escola, de alguma forma, produz efeito sobre os próprios professores e muitas dessas representações não construídas pelos professores.



Por esse motivo, a realidade por ser algo subjetivo, retoma o contexto de que o deslocamento de quem ela representa institui-se e resiste aos 'contratos' de regulação, por sua vez, partindo de uma reivindicação individual para encontrar no coletivo a organização política e territorial de sua existência, assim como a ressignificação de suas trajetórias, empoderamentos, acessibilidade e oportunidade de exercer a plena cidadania.

A 'facilidade' com que essa problematização dos estudos de gênero e sexualidade têm fornecido matéria-prima ao diálogo e a crítica, demanda a pesquisadores e pesquisadoras diferentes metodologias de estudos, exercícios de aprendizagens, hipóteses e uma disposição política em pensar o conhecimento como transitável e não definido apenas como ordem e hierarquia. O que corresponde e reafirma à análise da distribuição das negações voluntárias e recorrentes, de diferentes modos, estabelecidas entre o caráter de uma antítese de superioridade e inferioridade de ordem racial, de gênero e de sexualidade nas relações territoriais.

### **Considerações finais**

Em suma, o grande objetivo de pesquisadores e pesquisadoras de gênero e educação é discutir e provocar novos pensamentos diante de uma sociedade que se reconstrói e modifica seus hábitos, tradições e culturas. Em qualquer direção que nos seja apresentada torna-se impossível não ouvir, vivenciar ou até mesmo não contribuir com os questionamentos que surgem e colaboram para reformular as ideias e escritas presentes em diversos lugares. E esta direção que tomamos percorre e atravessa a escola.

Tomar parte deste assunto faz-se necessário e urgente, considerando o cerceamento que o autoritarismo e extremismo impõe e pratica diariamente àqueles e àquelas que resistem num ambiente que por base, seria o mundo de segurança entre o conhecimento e o exercício do auto construir. Mas a escola nem sempre foi e será um lugar seguro e acessível para que a deseje, pelo simples fato de não compactuar com as várias realidades que a circulam, povoam e constituem como civilização. É através da ideia e relações entre o que somos e o que fazemos que se busca essa aproximação com as diferentes micro sociedades que habitam o pequeno espaço de projeção das vidas que chegam.



Por fim, pensar uma nova perspectiva de aproximação das culturas destoantes. Pensar, repensar e contribuir às inquietações que remetem às reorganizações dos espaços, das realidades, vivências e consequências trazidas à tona e tão significantes através da proposta de uma escola mais voltada para um futuro inclusivo e para que as pessoas responsáveis pela gestão dela estejam mais preparadas a observar, ouvir, perceber e lidar com os conflitos. Pensar que há em voga uma necessidade de remodelação social enquanto uma nova juventude se posiciona politicamente, uma nova abordagem é pensada, os diferentes ainda que se reconheçam na desigualdade, estabelecem uma forma de agir reafirmando o seu direito de existir em busca de um lugar que os cabe.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo** – educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Gramond, 2006.
- BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In.: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Educação Integral, territórios educativos e participação social: a cidade como currículo vivido**. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PARAISO, Marluce Alves. Estudos curriculares: um debate contemporâneo. Curitiba: CRV, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 5ª ed. São Paulo: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A história da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Heteronormatividade e homofobia**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/Unesco, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- PITKIN, Hanna Fenichel. Representação: Palavras, Instituições e Ideias. **Lua Nova**, São Paulo, 67: 15-47, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeus da. **Alienígenas na sala de aula**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação de mestrado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2016.

#### Fontes digitais

ALBUQUERQUE, Rosângela Nieto de. **Homofobia: como trabalhar o respeito e a diversidade sexual na escola**. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/homofobia-como-trabalhar-o-respeito-e-a-diversidade-sexual-na-escola-67/>> Acesso em nov. 2020.

AMADEO, Javier. Identidade, Reconhecimento e Redistribuição: uma análise crítica do pensamento de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. **Revista Política e Sociedade**. - Florianópolis - Vol. 16 - Nº 35 - Jan./Abr. de 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2017v16n35p242/34244>> Acesso em nov. 2020.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos**. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18684>> Acesso em nov. 2020.

COUSTURIÉ, Isabelle. **Quando o azul era para as meninas e o rosa para os meninos**. 28 de maio de 2018. Disponível em: <<https://pt.aleteia.org/2018/05/28/quando-o-azul-era-para-as-meninas-e-o-rosa-para-os-meninos/>> Acesso em nov. 2020.

DARC, Larissa. **6 situações que todo jovem LGBT passa na escola e como combatê-las**, 17 de maio de 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4970/7-situacoes-que-todo-jovem-lgbt-passa-na-escola-e-como-combate-las>> Acesso em nov. 2020.

GONÇALVES, João Vitor Rodrigues. **as barreiras sociais que afastam a população transexual na busca pela permanência no sistema educacional**. Anais do congresso do Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/13310>> Acesso em out. 2020.

HANNA, Wellington, CUNHA, Thaís. **Discriminação rouba de transexuais o direito ao estudo**. Disponível em <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/violencia-e-discriminacao-roubam-de-transexuais-o-direito-ao-estudo>> Acesso em out. 2020.

LACERDA, Antonio Carlos. **No Brasil, segundo a ONU e o MEC, Vitória é a capital mais homofóbica de todo o País**, 05 de janeiro de 2011. Disponível em: <[http://port.pravda.ru/mundo/05-01-2011/31002-homofobia\\_vitoria-0/](http://port.pravda.ru/mundo/05-01-2011/31002-homofobia_vitoria-0/)> Acesso em out. 2020

LGBT, Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania. **Projeto Trans (Travestilidades e Transexualidades)**. 2015. Disponível em: <[http://www.nuhufmg.com.br/gde\\_ufmg/index.php/projeto-trans](http://www.nuhufmg.com.br/gde_ufmg/index.php/projeto-trans)>. Acesso em out. 2020

MATUOKA, Ingrid. **Alvos de discriminação e exclusão, alunos contam LGBTs contam o que esperam da escola**, 28 de junho de 2016. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-alunos-lgbts-querem-da-escola/>> Acesso em out. 2020

MOREIRA, Yan Faria. **Saindo do armário e da escola: Índices e causa de evasão de indivíduos não heterossexuais na instituição de ensino**. 2012. Disponível em: <[http://www.periodicos.ufes.br/?journal=gepss&page=article&op=view&path\[\]=3873](http://www.periodicos.ufes.br/?journal=gepss&page=article&op=view&path[]=3873)> Acesso em out. 2020.

RODRIGUES, Alex. **Comunidade LGBTI+ cobra representatividade, educação e empregos**, 17 de maio de 2019. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/comunidade-lgbti-cobra-representatividade-educacao-e-empregos>> Acesso em out. 2020.

SCOTT, Joan W.. O enigma da igualdade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 1, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.culturaegenero.com.br/download/scott.pdf>> Acesso em out. 2020.

SOBRINHO, Wanderley Preite. **Brasil registra uma morte por homofobia a cada 16 horas, aponta relatório**, 20 de fevereiro de 2019. Disponível em:





<<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/02/20/brasil-matou-8-mil-lgbt-desde-1963-governo-dificulta-divulgacao-de-dados.htm>> Acesso em out. 2020.

TOKARNIA, Mariana. **Mais de um terço de alunos LGBT sofreram agressão física na escola, diz pesquisa - Estudantes que são alvo de preconceito têm pior desempenho escolar**, 22 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>> Acesso em out. 2020.